



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Lektura jako obietnica : zwrot teologiczny w badaniach literackich i jego konsekwencje dla nauczania literatury

Author: Krystyna Koziółek

Citation style: Koziółek Krystyna. (2013). Lektura jako obietnica : zwrot teologiczny w badaniach literackich i jego konsekwencje dla nauczania literatury W: E. Jaskóła, K. Jędrych (red.), "Nowe odsłony klasyki w szkole : literatura XIX wieku" (s. 231-241). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

KRYSTYNA KOZIOŁEK

Uniwersytet Śląski

Lektura jako obietnica Zwrot teologiczny w badaniach literackich i jego konsekwencje dla nauczania literatury

„Aha”, czyli odpowiedź Hiobowi

Katarzyna Nosowska: *Kto*

Kto formuje z chmur ten kształt jakby smocze łby
Kto zrywa z domu dach jak skalp, pozbawia okna szyb
Kto piorunom ostrzy groty

Aha

Kto jezorami fal zlizuje palmy z brzegu wysp
I na rozkaz czyj dusze wyskakują z ciał
Kto przejrzyste kule gradu ciska z pasją w maszty statków

Aha

Kto piorunom ostrzy groty
Kto z impetem nimi miota
Kto przejrzyste kule gradu ciska z pasją w maszty statków

Aha¹

Księga Hioba – fragmenty

I z wichru Pan odpowiedział Hiobowi tymi słowami:
[...]
Kto bramą zamknął morze,
gdy wyszło z łona wzburzone,
gdym chmury mu dał za ubranie,

¹ Utwór pochodzi z płyty: 8, wydanej przez Supersam Music w 2011 roku.

za pieluszki ciemność pierwotną?
Złamałem jego wielkość mym prawem,
wprawiłem wrzeciądze i bramę.
I rzekłem: „Aż dotąd, nie dalej!
Tu zaporą dla twoich nadętych fal”.
[...]
Czy dotarłeś do zbiorników śniegu?
Czy widziałeś zbiorniki gradu?
[...]
Czy nie tędy światło zachodzi,
rozsyłając błyskawice po świecie?²

Zgodnie z ostrą tezą Agaty Bielik-Robson, w naszych zsekularyzowanych czasach od religijności uciec nie sposób³. Szkoła publiczna zawsze była miejscem szczególnie wrażliwym na zetknięcia religijnego i świeckiego. Bez względu jednak na historyczną postać szkolnych związków religii i laickiej edukacji, szeroko rozumiany dyskurs religijny jest obecny w szkole za sprawą kształcenia literackiego. Trudno uniknąć tam refleksji religijnej, ponieważ jest ona wpisana w większość tekstów obecnych na lekcjach języka polskiego. Jako niezbywalny składnik wielu utworów, dyskurs religijny, wpleciony w tekst literacki, ulega przetworzeniu (przekodowaniu) z doktrynalnego w ogólnohumanistyczny, czyli zapisujący kondycję człowieka jako istoty naczyną negatywnością własnej śmiertelności⁴. Inaczej mówiąc, dzięki wymianie kontekstu z teologicznego na literacki dyskurs religijny zyskuje wymiar ogólnoludzki, egzystencjalny.

Jestem przekonana, że obecnie religijność lub kryptoreligijność literatury w szkole ma charakter szczególnie intensywny, między innymi dlatego, że literaturę – ostatni, dostępny wszystkim, powszechny dyskurs idei – objuczono kwestiami religijnymi, etycznymi i metafizycznymi ponad miarę, zrzuciły je bowiem z siebie lub utraciły wiarygodność dwie inne, tradycyjne instytucje transportu ideowego: rodzina i Kościół. Zarazem deklarowany w zapisach wykonawczych do wymogów kształcenia nacisk na funkcjonalizację kompetencji lekturowej uczniów wypiera ze szkolnej lektury literackiej nieusuwalną obecność problematyki religijnej. Tymczasem jest ona obecna na lekcjach literatury pełnoprawnie i „naturalnie”, podobnie jak w laickiej i liberalnej kulturze współczesnej, co pokazuje przykład piosenki Nosowskiej. To nie „przystawienie” *Księgi Hioba* do współczesnej piosenki wydobywa z tej drugiej

² Hi 38,1; 38,8–11; 38,22; 38,24. Cyt. za: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*. Wyd. 4. Poznań–Warszawa 1984.

³ A. BIELIK-ROBSON: „*Na pustyni*”. *Kryptoteologie późnej nowoczesności*. Kraków 2008, s. 7.

⁴ *Ibidem*, s. 11.

utajoną religijność, ale kultura literacka, do której Nosowska należy, pozwala jej być religijną mimo laickiego i liberalnego światopoglądu. Jest religijna, zajmując postawę Hioba, zarzuconego przez Boga gradem retorycznych pytań, wskazujących na niepojmowalną potęgę Stwórcy. Religijność utworu nie wynika z powtórzenia biblijnej sytuacji, ale z postawienia pytań o przyczynę zjawisk, których wyjaśnienie naukowe nie tylko nie kończy refleksji, ale wręcz ją potęguje, przesuwając tylko granicę, za którą rzeczywistość znów staje się niezrozumiała. Zestawienie tekstu piosenki z fragmentem Starego Testamentu nie prowadzi do analizy porównawczej. Stanowi raczej dowód w sprawie o obecność języka teologicznego w dyskursie literaturoznawczym i możliwych korzyściach dydaktycznych z tego wynikających.

Lekcja polskiego jest ostatnią ponad- i pozareligijną wspólną praktykującą refleksję teologiczną – nie z wyboru, ale z konieczności wymuszonej specyfiką swego przedmiotu. Zarazem jest to problematyka wstydliwie wyalienowana. Szansę na zmniejszenie tej alienacji widzę w wymianie języka, jakim mówimy o funkcjach szkolnej lektury.

Zwrot, reklamacja, wymiana

Od połowy XX wieku zmiany, jakie zachodzą w humanistyce, powszechnie ujmowane są w kategoriach „zwrotów” badawczych. Coraz częściej słyszymy o kolejnym „zwrocie” w literaturoznawstwie. Dynamika tego zjawiska przybrała na sile w ostatnich dekadach. Wiele świadczy o tym, że kategoria „zwrotu” staje się dziś naczelną zasadą organizującą prowadzone badania literackie.

Czy w tej perspektywie, po dokonanych „zwrotach” lingwistycznym, kulturowym, etycznym i innych, nie nastąpiła banalizacja kategorii „zwrotu”?

Jakiego rodzaju wartości i propozycje niosą „zwroty” badawcze dla nauki o literaturze? Jakie są konsekwencje adaptowania kolejnych zwrotów dla nauczania literatury w szkole, zważywszy że szkolna edukacja literacka nie jest w stanie zaabsorbować tempa tych zmian, nie naruszając skomplikowanego systemu kształcenia i egzaminowania?

Do zadań szkoły należy, między innymi, zachowanie ciągłości humanistycznego dyskursu i myślenie, że nie byłoby dobrze, gdyby tryb edukacji humanistycznej przyjmował bez ograniczeń kolejne reklamacje dotychczasowego myślenia. Należy jednak pamiętać, że choć dbamy o trwałość ram kulturowych edukacji, jednym z etycznych zobowiązań polonisty jest też otwarcie ucznia na dialog starego z nowym. Dlatego, korzystając z języka ekonomii sprzedaży, lepiej mówić o wymianie niż zwrocie, w którym to określeniu

zawiera się radykalność i nieodwracalność. Zwrot wskazuje też na czynnik mody, presję nowoczesnego „bycia na czasie”, lęk przed anachronicznością. Wymiana jest łagodniejsza – sugeruje cyrkulację, ruch transferowy, który niczego nie wyklucza.

Zmiany podstawy programowej i funkcjonalizacja efektów kształcenia literackiego odsłania przed nauczycielem wolną przestrzeń, ziemię niczyją, którą może on swobodnie zagospodarować dowolnymi językami z zasobów współczesnych badań literackich. Program kształcenia literackiego w szkole stał się dziś niemal neutralny w sensie teoretycznoliterackim. W trosce o kształcenie podstawowych umiejętności analizy formalnej tekstu nauczyciel może używać dowolnych języków interpretacji, dostosowując je do aktualnych sytuacji dydaktycznych.

Alberto Manguel, autor książki *Moja historia czytania*, wspominając lekcje literatury i swojego nauczyciela, wskazuje na niezaprzeczalne korzyści płynące z adaptowania teorii lektury do warunków szkolnych:

Choć nie słyszeliśmy o amerykańskim krytyku Paulu de Manie – zgadzaliśmy się z nim, że żadne odczytanie nie może być nigdy ostateczne. Z jedną istotną różnicą: to, co de Man uważał za anarchiczną porażkę, dla nas było dowodem, że jako czytelnicy jesteśmy wolni⁵.

Powiększanie repertuaru języków używanych w interpretacji tekstu nie musi wcale prowadzić do metodycznego chaosu lub lekceważącego gestu: „róbta, co chceta”. Podstawy analizy strukturalnej i teoria gatunków pozostają ciągle trwałą tradycją nauczania formalnego opisu tekstu, natomiast bogactwo języków interpretacji pozwala nauczycielowi na stosowanie odmiennych podejść dydaktycznych do różnych utworów oraz chroni go przed anachronizmem i rutyną. Dlatego też zjawiskiem bardzo cennym jest popularyzowanie wśród nauczycieli wiedzy o dokonujących się zmianach w literaturoznawstwie i opracowywanie propozycji przekładu nowych koncepcji teoretycznych na dydaktykę lektury tekstu w klasie.

Nie chodzi zatem o pogoń za nowinkami, ale o przyjazną wymianę (niczym wymiana wśród kolekcjonerów) w duchu wykraczającym poza ekonomię. Tak też w dalszej części uczynię, zastanawiając się nad możliwymi implikacjami tzw. zwrotu teologicznego dla nauczania literatury.

⁵ A. MANGUEL: *Moja historia czytania*. Tłum. H. JANKOWSKA. Warszawa 2003, s. 130.

Zwrot, czyli powrót

Literatura i teologia są miejscami, w których marzymy o tym, co przychodzi; w których modlimy się i błagamy o coś, czego jeszcze oczy nie widziały ani uszy nie słyszały, w których ośmielamy się wkroczyć na teren tego, co nie istnieje, i zastanawiać się dlaczego⁶.

John D. Caputo

Zwrot teologiczny dokonał się za sprawą filozofów francuskich pod koniec ubiegłego wieku. Myślę tu o takich późnonowoczesnych filozofach, jak Jean-Luc Marion czy Michel Henry. Do grona Francuzów dołączył między innymi Włoch Gianni Vattimo i Amerykanin John D. Caputo⁷.

Tym, co łączy filozofów spod znaku zwrotu teologicznego, jest przekonanie, że Bóg tradycyjnej metafizyki umarł. Nie znaczy to jednak, że przestał się ludziom objawiać. Ślad Boga to jednak w najlepszym wypadku echo, cień, odbicie. Gianni Vattimo przyjmuje, iż doświadczany brak boskości przymusza nas do tego, by ją tropić. Tę drogę można nazwać wiarą „słabą” – jak to ujmuje włoski filozof – „wiarą w wiarę”, *credere in credere*⁸.

W eseju poświęconym Normanowi O. Brownowi Tadeusz Sławek pisze:

[...] zwrot ku teologii musi nieść z sobą rehabilitację „poważnych pytań” i zniesienie granic ograniczających zakres stawiania tychże pytań⁹.

Ze spotkania filozofii i teologii zrodził się projekt radykalnej hermeneutyki – koncepcji przywrócenia życiu jego pierwotnej trudności, pozbawionej metafizycznego fundamentu i bezpieczeństwa.

Odrzucenie fałszywych idoli, poszukiwanie śladu, wiara w wiarę, trud refleksji – to w istocie nie zwrot, lecz powrót do początków myślenia. Myślenia,

⁶ J.D. CAPUTO: *The weakness of God: A theology of the event*. In: *The mourning after: Attending the wake of postmodernism*. Eds. N. BROOKS, J. TOTH. Amsterdam–New York 2007, s. 289, w tłumaczeniu Joanny Soćko i Anny Malinowskiej.

⁷ John D. Caputo urodził się 26 października 1940 r. w Filadelfii. Jest filozofem, emerytowanym profesorem Wydziału Humanistycznego na Uniwersytecie w Syracuse. W latach 1968–2004 wykładał na Uniwersytecie Villanova. Interesuje go szczególnie filozofia religii, fenomenologia, hermeneutyka i dekonstrukcja. Jest twórcą pojęć „radykalna hermeneutyka” i „słaba teologia”. W Polsce najszerzej pisali o nim Norbert Leśniewski i Michał Januszkiewicz. Temu drugiemu zawdzięczamy również przemyślenie implikacji literaturoznawczych wynikających z założeń hermeneutyki radykalnej.

⁸ Na gruncie polskim pisał o tym między innymi Andrzej ZAWADZKI: *Literatura a myśl słaba*. Kraków 2010.

⁹ T. SŁAWEK: *Hermes i prorok. Postsekularyzm Normana Olivera Browna*. Cytuję z maszynopisu za zgodą Autora.

którego cechą jest pragnienie obietnicy. Fundamenty tego myślenia tworzą trzy dyskursy: filozofia, teologia i literatura. Napięcie między nimi wynika z faktu, że zetknięte czy zmieszane z sobą wyrażają, reprezentują i praktykują jednocześnie krytykę sensu i jego pragnienie. Literatura – najobszerniejszy z tych dyskursów – gości je w swoim obrębie. Jeśli do zadań szkoły należy dostarczanie wiedzy, czyli dostarczanie języka, którym możemy mówić o rzeczywistości, to czytanie i komentowanie literatury jest ciągle bezkonkurencyjne w tej roli – ulepszania języka krytyki i obietnicy. Jak pisze Caputo:

Zadanie intelektualistów jest więc dziś podwójne. Z jednej strony muszą oni wyjść poza stary, dziewiętnastowieczny redukcjonizm i obiektywizm oraz dokonać zwrotu w stronę hermeneutyki. W takim świecie stare religijne narracje muszą być jeszcze raz potraktowane poważnie jako nieredukowalne formy życia, które w sposób wyjątkowy pouczają nas o znaczeniu naszej egzystencji¹⁰.

Ogień i zimna stopa

„Od pewnego już czasu przyświeca mi idea włożenia stopy hermeneutyki w ogień dekonstrukcji”¹¹ – takimi słowami John D. Caputo składa swoją metodologiczną deklarację. I to właśnie jego refleksje będą patronować dalszej części tego tekstu.

W rozprawie *Heidegger i Derrida: zimna hermeneutyka* ogień to inna nazwa zdarzenia, jednej z kluczowych kategorii postmodernizmu. Kategorii, którą od dawna traktujemy w literaturoznawstwie jak swoją, między innymi dzięki pracom Agambena, Badiou czy Derridy. W pismach ostatniego z nich właśnie zdarzenie lektury otwiera przed nami wielość możliwości, pozwala wyrzec się naukowych i pojęciowych ograniczeń, odkrywać nieznane ścieżki, anarchistycznie palić jedyną interpretację. Świadomość przygodności i sytuacyjności zdarzenia lekturowego jest – jak pisze Caputo – „jednym z powodów, dla których czytamy literaturę”.

Urok i pokusa takiej lektury objawia się, gdy zafascynowani różnymi możliwościami interpretacji tekstu, zapominamy o ograniczeniach szkolnej lektury, czyli o tym, co zawsze przychodzi – o końcu rozmowy, ślepej

¹⁰ J.D. CAPUTO: *The weakness of God...*, s. 300, w tłumaczeniu Joanny Soćko i Anny Malinowskiej.

¹¹ J.D. CAPUTO: *Heidegger i Derrida: zimna hermeneutyka*. Tłum. T.K. SIECZKOWSKI. „Nowa Krytyka” 2001, nr 12. Tryb dostępu: <http://nowakrytyka.pl/spip.php?article66>. Data dostępu: 13.03.2013.

ulicze interpretacji, mieliżnie sensu zapisanego w notatce z lekcji, dzwonku itp. Funkcjonuje w szkolnej polonistyce takie wyrażenie: „przerobić lekturę”. Owo nieszczęsne „przerobić” wymierzone jest przeciw obietnicy lektury, której treść stanowi doświadczenie epifanijne objawiające nam takie możliwości języka, że wypowiedź z niego zrobiona jest nieredukowalna do innej postaci, a przez to wyjątkowa, idiomatyczna; sensu tej wypowiedzi nie sposób wyczerpać w komentarzu, a treści – w parafrazie. „Przerabianie” lektury pozbywa się kłopotliwych elementów utworu, jest przeróbką, a właściwie podróbką tekstu, skrojoną wedle możliwości ucznia przez nauczyciela, szkołę, podręcznik, metodę. Tekst w szkole przypomina rower wyścigowy, do którego dokręcono boczne kółka, a siodełko i kierownicę wymieniono na wygodniejsze.

Sytuacja, w której osobność, „dziwność” wypowiedzi literackiej stawia opór rozumieniu czy też ogólnym kompetencjom czytelniczym uczniów, jest odrębną wartością spotkania z literaturą w szkole. Caputo nazywa ten sposób czytania zimną hermeneutyką, „która otwiera nas na przepaść, Heideggerowski Ab-grund, noc, która nie ma kresu”¹². Pragmatyczne okrojenie tekstu z trudności czy z nadmiaru problematyki jest pozbawieniem uczniów/siebie jedynej być może szansy na odkrycie w literaturze daru mowy, która wypowiada to, co niemożliwe do wypowiedzenia przez czytelnika. Jednocześnie tekst może „to” wypowiedzieć tylko dzięki spleceniu się z mową odbiorcy – choćby była to bezgłówna artykulacja. W takim „pomieszanym” języku uczeń może odkryć obietnicę sensu, której inny rodzaj języka nie jest w stanie złożyć; inny rodzaj języka nie może nawet wypowiedzieć pragnienia sensu. Znaczenie literatury w szkole objawia się tylko w sytuacji lektury, i to lektury wspólnotowej, czyli takiej, która – choć indywidualna – po części realizowana jest dla innych i z innymi. Rezygnując z aktu czytania literatury w szkole, potwierdzamy nieistotność utworów literackich we współczesnym modelu kultury. Bez radykalnego ustanowienia rangi literatury w szkole pozbawiamy samych siebie znaczenia, ponieważ uzasadnienie przymusu lektury stanowi jej pozaszkolna wartość. Bez tego przekonania, śladem Mickiewicza, można słusznie odmówić czytaniu literatury większego sensu.

W 1844 roku Adam Mickiewicz w jednym ze swoich wykładów paryskich przywołuje sąd Jana Śniadeckiego o filozofach:

Spędzeni z otwartego pola, uciekają jak złoczyńcy do lasu słów niezrozumiałych i ciemnych, szukając w nich ucieczki. Nie masz innego sposobu wypłoszyć ich stamtąd, jak chyba podłożyć ogień¹³.

¹² Cyt. za: M. JANUSZKIEWICZ: *W-koło hermeneutyki literackiej*. Warszawa 2007, s. 133.

¹³ A. MICKIEWICZ: *Prelekcje paryskie. Wybór*. Tłum. L. PŁOSZEWSKI. Oprac. M. PIWIŃSKA. T. 2. Kraków 1997, s. 301.

I komentarz Mickiewicza:

Nikt nie będzie podkładał ognia pod biblioteki, ale miejmy nadzieję, że ludzie będą mniej do nich uczęszczać¹⁴.

Skąd ta obrazoburcza nadzieja? Z przekonania wieszczka, że „oświata narodowa [...] szerzy się żywym przekazywaniem”¹⁵. Jeśli więc literatura w szkole będzie tylko poligonem ćwiczeń z retoryki i poetyki, to po wyjściu ze szkoły większość społeczeństwa nie będzie widzieć dla niej miejsca w swym życiu.

Mickiewiczowska lekcja otwiera nas na powrót paradygmatu romantycznego w nauczaniu w miejsce oświeceniowego scjentyzmu, który praktykujemy. Czytanie nie może być zdominowane ani przez wulgarny pragmatyzm, ani przez regułę semantyki, jakąś unifikację znaczenia. Na czym więc ma się oprzeć owo ustanowienie fundamentalnej ważności literatury w szkole? Z pewnością nie na wskazywaniu praktycznych korzyści jej lektury czy odwoływaniu się do patriotycznych powinności pracowników i adeptów filologii narodowej.

Fundamentem jest nasza sytuacja lektury, ponieważ dokonuje się w świecie, z którym nie chce nas już godzić żaden inny dyskurs poza literaturą. Rozczarowani doktrynalną teologią, socjotechniczną polityką i niezrozumiałą filozofią, tylko w literaturze znajdujemy język, w którym fortunnie możemy sformułować nasze pytania i usłyszeć wytęsknione obietnice.

Oczywiście nie dotyczy to każdej szkolnej lektury, a jedynie tej wiążącej się z ową wstydliwą trudnością, której nie sposób ośwoić mechanizmem rozumienia. Twarde teorie tekstu uzbroiły nas przeciw obcości konkretnego utworu, ale osłabiły i osamotniły naszą własną osobność. Jako czytelnicy staliśmy się obcy sobie samym jako interpretatorzy. Czytający w imię szkoły uczeń jest najbardziej obcą sobie odmianą interpretatora.

Wspólnota słabości, interpretacyjne osamotnienie, a nie panowanie nad tekstem czyni nas „podobnymi ludziami”, dlatego też radykalna hermeneutyka definiowana jest przez Caputo jako teoria słaba, wyrzekająca się swojej siły. A wtedy rozpoznanie nieuchronności pytań „religijnych”, czyli nieuchronności pytań o znaczenie rzeczywistości, a nie tylko tekstu, jest tym, co raczej na pewno nam się przydarzy.

¹⁴ Ibidem, s. 5.

¹⁵ Ibidem, s. 301.

Słaby polonista

W świetle poczynionych uwag warto nadać nowy, pozytywny sens wyrażeniu „słaby nauczyciel”. Zaadaptowane do warunków szkolnych nowoczesne teorie literatury uzbrajały nas, dodawały siły i tworzyły iluzję rozumienia każdego tekstu. Symulująca siłę i pewność wiedzy postawa wobec tekstu wikłała nas w sprzeczność z – deklarowanym lub reprezentowanym w wielu utworach – stanem kryzysu nazywania. Zwrot teologiczny przemieszcza nas w stronę aktualnego doświadczenia, w sferę doznań, przeżyć i pytań, które rodzą się w akcie lektury. Przyznanie się do słabości to akceptacja błędu, który jest warunkiem poszukiwania. Tekst każdorazowo wystawia nas na próbę. Z egzegetów przemienia nas na powrót w czytelników. We wspomnianych już *Prelekcjach paryskich* Adam Mickiewicz pouczał:

Jeśliś jeszcze nie odbył swojej wojny krzyżowej i swojej rewolucji francuskiej, pospiesz się, bo inaczej nie będziesz mógł iść wraz z pokoleniem dzisiejszym. Zbudować swą świątynię i odbyć swą wojnę krzyżową to coś więcej niż przeczytać opis świątyni i historię wojen krzyżowych¹⁶.

W praktykowaniu „słabej interpretacji” nie jesteśmy samotni. Każdy z nas ma jakiegoś mistrza słabości. Taki mistrz nie dba o swoją teorię, pisze ją na piasku, płonie w ogniu pytań własnych i swoich uczniów, bezradnie szuka rady. Mimo iż tkwi w oświeceniowym paradygmacie wiedzy, nie znajduje oparcia wyłącznie we własnej myśli czy znanej sobie teorii, pokazuje paradoksalność czytania jako obietnicy wątpliwego zysku. Taki nauczyciel powtarza: „tak zdobędziesz dobro którego nie zdobędziesz”, lub jest jak bohater innego wiersza Zbigniewa Herberta:

Tyle książek słowników
opasłe encyklopedie
ale nie ma kto poradzić

zbadano słońce
księżyc gwiazdy
zgubiono mnie

moja dusza
odmawia pociechy
wiedzy

¹⁶ Ibidem, s. 299.

wędruje tedy nocą
po drogach ojców¹⁷

W świecie zdominowanym przez siłę (mięśni, ekonomii, technologii...) literatura nobilituje słabość rozumianą nie jako brak siły, ale jako cechę pozytywną, która istnienie biologiczne człowieka przemienia w egzystencję. Tak rozumiana słabość jest cnotą ewangeliczną, która rozpisana w niekończący się literacki wielość pozwala czytelnikowi być religijnym poza Kościołem, doktryną czy deklaracją światopoglądową. Poza nobilitacją słabości literatura czytelnikowi pozwala wierzyć naiwnie, nie zawstydzając przy tym jego racjonalności. Wiara w napisany świat jest wszak warunkiem doświadczenia lektury i wcale nie stoi w sprzeczności z postawą krytyczną, która odsłania semiotyczne rusztowanie wspierające i stymulujące przeżycie czytelnika. Doświadczenie towarzyszące czytaniu literatury jest zawsze prawdziwe, a jego składnik stanowi wiara w tekstowy świat. „Lektura wszystkiemu wierzy – a mimo to nigdy nie zostaje oszukana”¹⁸.

¹⁷ Fragment wiersza: Z. HERBERT: *Pan Cogito szuka rady*. W: IDEM: *Pan Cogito*. Wrocław 1993, s. 77.

¹⁸ „Miłość wszystkiemu wierzy – a mimo to nigdy nie zostaje oszukana”. S. KIERKEGAARD: *Czyny miłości. Kilka rozważań chrześcijańskich w postaci mów S. Kierkegaarda*. Tłum. A. SZWED. Kęty 2008, s. 225.

Krystyna Koziółek

A book as a promise A theological turn in literary studies and its consequences for teaching literature

Summary

The author puts forward a hypothesis, referring to an authority, it being Agata Bielik-Robson, that it is impossible to escape from a religious reflection that is becoming a humanistic-wide reflection when reading a book in Polish lessons at school, resulting from the fact of people being marked with mortality. The author shows how a religious discourse is becoming existential in nature thanks to a discussion in Polish lessons. The author sees the consequences of yet another research turn, after a linguistic, cultural and ethical one in the school didactics. She calls it a theological turn. At the same time, she notices that the school cannot be the place of an Orthodox introduction of the next “languages” of the literary studies discourse, and that a teacher has the right (he/she uses) to introduce the elements of all reading ways he/she knows. The condition of a real book experience, though, is faith in the written world.

Krystyna Koziołek

La lecture comme promesse
Le tournant théologique dans les recherches littéraires
et ses conséquences pour l'enseignement de la littérature

Résumé

L'auteur pose la thèse, en s'appuyant sur l'autorité d'Agata Bielik-Robson, que dans la lecture scolaire il est impossible de fuir la réflexion religieuse, qui devient une réflexion humaniste pendant les leçons de polonais, ce qui résulte du fait de la mortalité de l'homme. L'auteur montre comment le discours religieux devient, grâce aux discussions pendant les cours de polonais, un discours existentiel. L'auteur voit dans la didactique scolaire les conséquences du tournant dans les recherches qui suit des tournants linguistiques, culturels et éthiques. C'est le tournant théologique. L'auteur souligne également que l'école ne peut pas être un lieu d'introduction des « langues » suivantes du discours littéraire et que l'enseignant a le droit (dont il bénéficie) d'introduire des éléments de toutes les méthodes de lecture qu'il connaît. La condition d'une vraie expérience de la lecture est la croyance en le monde décrit.